Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 773 Numéro EDUQ : 8370781

Québec (Province) Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Mission des projets expérimentaux.

Le projet REPERES : Réseau d'expérimentation pour la préparation des étudiants-maîtres au renouveau à l'élémentaire / Direction générale de la formation des maîtres, Mission des projets expérimentaux, Equipe SEMEA . -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1967?].
60 f. ; 36 cm.

Cote Dewey: /
Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Programme de formation *Programme-cadre *Enseignement expérimental *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *REPERES (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Règlement no 1 *Règlement no 4

Le rapport présente les prolégomènes à un projet mis sur pied en 1967 par la Direction générale de la formation des maîtres: le projet REPERES. Celui-ci vise deux objectifs principaux: expérimenter un programme-cadre pour la formation professionnelle des maîtres du primaire par la mise en commun des ressources du milieu; susciter, par une aide technique et matérielle, des expériences locales ou régionales. À moyen terme, il s'agit d'articuler la préparation professionnelle des maîtres sur une application éclairée du Règlement no 1, de façon à répondre notamment aux exigences pédagogiques de l'individualisation de l'enseignement.

Le volume est divisé en neuf chapitres: 1. généralités; 2. analyse préliminaire; 3. appartenance du projet à la collectivité des formateurs de maîtres; 4. inscription du projet dans le règlement no 4; 5. caractéristiques de l'année initiale de formation professionnelle; 6. déroulement du projet; 7. modalités d'action et organisation du projet (niveaux régional et provincial); 8. étapes ultérieures du projet; 9. répartition des tâches. On retrouve en annexe une mise en perspective du projet REPERES dans le cadre de l'application du règlement no 4 de même qu'une description du programme-cadre qu'il met de l'avant.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

le projet repères

RESEAU D'EXPERIMENTATION POUR LA PREPARATION DES ETUDIANTS-MAITRES AU RENOUVEAU A L'ELEMENTAIRE
DIRECTION GENERALE DE LA FORMATION DES MAITRES ◘ MISSION DES PROJETS EXPERIMENTAUX ◘ EQUIPE SEMEA

A court terme, ce projet vise deux objectifs principaux:

- Expérimenter un programme-cadre pour la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire, par la mise en commun des ressources du milieu.
- Susciter, par une aide technique et matérielle, des expérimentations locales ou régionales.

A moyen terme, le projet vise à articuler la préparation professionnelle des maîtres de l'élémentaire sur une application éclairée du règlement no 1, de façon à répondre notamment aux exigences pédagogiques de l'individualisation de l'enseignement.

1. GENERALITES

La Direction générale de la Formation des maîtres a récemment confié à la *Mission des projets expérimentaux* la tâche d'élaborer une recherche-action dans le secteur de la formation des maîtres de l'élémentaire.

Cette Mission, mise sur pied en décembre 1967, par la Direction générale de la Formation des maîtres, est composée de l'équipe responsable, notamment, du projet SEMEA, et groupe une quinzaine de membres. Les professeurs des écoles normales publiques et privées, les enseignants du niveau élémentaire et les principaux d'école y sont représentés.

Cette équipe est, pour sa presque totalité, composée d'éducateurs dont les services professionnels ont été prêtés au ministère de l'Education par leurs employeurs respectifs. Elle ne possède, dans l'organigramme de la Direction générale, aucun pouvoir de décision en dehors du cadre précis des mandats qui lui sont confiés. L'essentiel de son travail, mis

à part l'organisation et l'animation des stages SEMEA, consiste à élaborer et exécuter des projets expérimentaux, dans le but de soumettre ses conclusions à la Direction générale concernée, ainsi qu'au secrétariat du Comité de la formation des maîtres.

2. ANALYSE PRELIMINAIRE

Cette équipe, dès novembre 1967, a analysé le problème qui lui était soumis. Elle a rapidement abouti à des conclusions préliminaires, à savoir que:

- La transformation des structures peut permettre, voire favoriser un renouvellement de la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire, mais ne déclenche pas automatiquement ce renouvellement. Par exemple, l'élaboration d'un nouveau programme ne confère pas *ipso facto* les habiletés nécessaires à son application.
- Le renouvellement de la *pédagogie* des écoles normales doit être à la base de toute opération d'envergure dans le domaine spécifique de la formation des maîtres de l'élémentaire.
- Ce renouvellement pédagogique et cette transformation des structures ne peuvent se réaliser que par une participation intensive et éclairée des formateurs des maîtres actuels, sans distinction d'appartenance à des types d'institutions.

En d'autres termes, le Québec dispose actuellement d'un certain nombre de professionnels spécialisés dans la formation des maîtres. Ceux-ci oeuvrent dans des cadres institutionnels différenciés (les institutions de formation de maîtres publiques et privées) et à des niveaux particuliers (brevet B, brevet A, brevets spécialisés, baccalauréat ou licence.)

3. L'APPARTENANCE DU PROJET À LA COLLECTIVITÉ DES FORMATEURS DE MAÎTRES.

Les responsables du projet veulent centrer leur action sur l'exploitation des ressources humaines disponibles dans le domaine concerné, sans préjuger des futures orientations de structures et d'administration. Ils reconnaissent l'importance et l'urgence des problèmes de cet ordre, mais soulignent qu'il n'entre pas dans leur mandat de les étudier. Ils partent du postulat que, dans la perspective du règlement no 1, *la formation des maîtres de l'élémentaire requiert des attitudes pédagogiques et une instrumentation technique nouvelles* et que cette question peut être étudiée de façon intrinsèque, indépendamment des réformes administratives ou autres, le perfectionnement demeurant un atout professionnel majeur dans un cadre comme dans un autre.

Diverses remarques s'imposent à ce stade:

- La participation au projet est, à l'origine, personnelle et entièrement libre.
- Le caractère essentiellement pédagogique du projet s'inscrit dans les grandes politiques du ministère de l'Education à l'égard de la formation des maîtres.
- Des garanties ont été demandées par les responsables du projet à la Direction générale concernée, notamment au sujet:
  - du financement du projet, au moins pour les deux premières années d'expérimentation;
  - de la certification des étudiants-maîtres qui bénéficieront de cette expérimentation.

4. L'INSCRIPTION DU PROJET DANS LE REGLEMENT NO 4.

Bien que le projet REPERES soit, dans l'immédiat, raccordé au système des brevets actuellement en vigueur, l'équipe responsable a jugé nécessaire de l'inscrire en même temps dans la perspective de l'application du Règlement no 4, sans pour autant préjuger des recommandations du Comité de la formation des maîtres au sujet, notamment, de la nomenclature des permis et brevets d'enseignement.

Cette hypothèse de travail, détaillée dans l'annexe no 1 du présent document, concerne l'année initiale de formation professionnelle des maîtres, à laquelle seront admis, après une treizième année d'études, ou l'équivalent, les candidats à l'enseignement élémentaire.

Cette année de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique constitue, dans l'hypothèse envisagée, un tronc commun pour tous les candidats qui se destinent à enseigner au niveau élémentaire.

Ce tronc commun d'une année peut déboucher, pour *certains candidats*, sur un permis d'enseigner et, par la suite, sur un brevet d'enseignement, en conformité avec le Règlement no 4. Pour *d'autres candidats*, il conduit à la poursuite de leur formation professionnelle.

5. LES CARACTERISTIQUES DE L'ANNEE INITIALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

La question du programme de ce tronc commun s'est immédiatement posée. Il fallait simultanément susciter la mise sur pied d'un programme dynamique et permettre aux diverses régions

d'être en mesure de l'adapter à leurs besoins spécifiques.

Les deux solutions extrêmes du problème étaient, à notre sens:

- Liberté totale accordée à chaque institution d'élaborer son propre programme,

ou,

- élaboration et généralisation par le ministère de l'Education d'un programme d'études unique.

- La première solution respectait l'autonomie de chaque institution mais obligeait le ministère à mettre en place des mécanismes d'approbation des programmes - mécanismes d'autant plus complexes qu'il pouvait y avoir théoriquement autant de programmes que d'institutions différentes.

Par ailleurs, cette solution méconnaissait la valeur de la mise en commun des ressources du milieu.

- L'autre solution, qui a prévalu par le passé, recèle les inconvénients de toute généralisation dont l'essentiel, en ce qui touche l'aspect pédagogique, est de limiter, voire d'empêcher des initiatives particulières, génératrices de progrès.
- Nous avons opté pour une modalité intermédiaire, qui nous a séduits en raison de sa souplesse d'utilisation.

Brièvement, elle se décrit comme la construction programmée d'une année de psycho-pédagogie générale par les formateurs de maîtres du Québec.

Dans le détail, elle se divise en plusieurs étapes. En voici les principales:

▸▸ A. Elaboration d'un programme-cadre expérimental

Ce programme-cadre (voir annexe no 2) constitue l'*infrastructure* du programme d'études. Celle-ci nous est apparue

nécessaire, notamment à titre d'instrument de coordination des diverses expériences régionales ou locales.

L'élaboration de ce programme-cadre est une hypothèse de travail qui doit être confrontée à la réalité scolaire, en particulier à l'équipement humain et technique des institutions de formation de maîtres publiques et privées.

Ce tracé de la problématique du projet, pour sa partie pédagogique, s'est efforcé de concilier la liberté et l'ordre. Il s'agit précisément d'*encadrer* une opération d'envergure sans l'*immobiliser*, de *superviser* sa progression sans pour autant *nuire* à des initiatives originales ou même, le cas échéant, révolutionnaires.

En résumé, le programme-cadre est pré-déterminé. Sa traduction pédagogique donne un programme d'études dont la physionomie peut être différente d'une région à l'autre.

B. La traduction du programme-cadre en programmes d'études

Ce stade consiste à mettre un contenu "scolaire" (au sens le plus large) dans une infrastructure pédagogique ou encore, à énumérer une liste de cours théoriques et pratiques et de sessions ou stages divers, en vue de répondre adéquatement à une des étapes du programme-cadre.

En effet, chaque étape du programme-cadre expérimental est définie en terme *d'attentes* et non en terme de *contenu*.

6. LE DEROULEMENT DU PROJET.

Pour effectuer la traduction, des alternatives nombreuses s'offraient aux organisateurs du projet.

- Entre une expérimentation sur l'*ensemble du réseau* et une expérimentation en *laboratoire*, nous avons opté pour une

contribution effective du réseau à l'expérimentation.

- Entre la *généralisation monolithique* du renouveau des institutions de formation des maîtres et la *généralisation progressive*, nous avons opté pour la généralisation *progressive*.
- Entre la traduction du programme-cadre en programme d'études par une *équipe de spécialistes* engagés à cet effet et la traduction de ce programme-cadre par les *formateurs de maîtres* en exercice, nous avons opté pour la seconde solution.
- Entre le *contrôle* de ce centre-pilote par le ministère de l'Education et une *autonomie* sur tous les plans, nous avons opté pour un *contrôle de l'administration* et une complète *autonomie pédagogique*.
- Entre *l'intégration* de ce centre-pilote dans une école normale publique et son *appartenance* à la collectivité des institutions de formation des maîtres, nous avons opté pour une *intégration administrative*, liée à une formule de *propriété morale à la collectivité*.

En résumé, le projet est un mécanisme complexe de transformation de la pédagogie de la formation des maîtres. Les principales commandes de ce mécanisme sont mises entre les mains des formateurs de maîtres qui le désirent.

Ce projet, axé sur l'élaboration d'un programme-cadre pour l'option élémentaire des institutions de formation des maîtres, vise à faire précéder toute généralisation officielle d'une période d'expérimentation.

Dans le cadre de cette expérimentation, les transformations pédagogiques *partielles* peuvent être réalisées aux niveaux local ou régional, les transformations *globales* le seront au niveau d'un Centre-pilote provincial, dont l'autonomie pédagogique n'est pas synonyme de "vase clos", mais d'ouverture à

la participation de *toutes* les institutions intéressées.

7. MODALITES D'ACTION ET ORGANISATION DU PROJET.

Le dilemme, en optant pour l'exploitation des ressources humaines et techniques du milieu et, parallèlement, pour une expérimentation globale limitée à un Centre-pilote, se situe dans la difficulté d'intéresser des professionnels à travailler sur une partie d'un ensemble qui échappe à leur contrôle.

Cette réaction nous apparaît légitime, car l'engagement dans un projet de cette nature dépend en grande partie du type de participation qui est requise. Par ailleurs, dans le contexte des urgences actuelles, une réflexion théorique par des comités d'études régionaux ou provinciaux nous semble courir le risque d'être perturbée par des problèmes connexes, dont la réalité nous semble indéniable, mais qui risqueraient d'amener des éléments polémiques contraires à une expérimentation objective.

- Une modalité d'action consiste à grouper les formateurs de maîtres et leur demander une étude *spéculative* sur l'ensemble des problèmes de leur secteur.
- Une autre modalité consiste à leur donner administrativement et matériellement la possibilité de poser une action *concrète*, dans un champ significatif mais limité, de leur secteur.

La réflexion spéculative et globale est une forme de *consultation*, dont un des inconvénients majeurs est, en général, de ne pas permettre aux conseillers d'appréhender à court terme les résultats de leurs travaux.

Un des avantages, que nous voulons conserver ici, est d'engager les personnes concernées dans une *participation effective à l'énoncé des grands ensembles*.

C'est en effet à cette seule condition que l'action concrète sur une partie limitée d'un secteur peut être coordonnée et inscrite dans un contexte plus global.

En tenant compte de ces données, nous avons établi la mécanique de participation suivante:

1. Le programme-cadre expérimental est présenté aux formateurs de maîtres du Québec.
2. Les formateurs de maîtres intéressés se groupent en équipe de travail.
3. Chaque équipe de travail étudie le programme-cadre et, le cas échéant, décide d'en effectuer spéculativement la traduction en un programme d'études détaillé.
4. Chaque équipe de travail se désigne démocratiquement deux délégués.
5. ■ Les délégués de toutes les équipes régionales participent à une session intensive de mise en commun des travaux de leur groupe respectif.

   ■ Ils élaborent en collaboration avec les responsables du projet un programme d'études expérimental, appelé le *Programme-Synthèse*, car il devrait être théoriquement le résultat synthétique des meilleures idées glanées dans les travaux des diverses régions représentées.

   ■ Ils préparent la coordination des expérimentations partielles si leur équipe de travail leur en a donné le mandat.

6. Le projet se divise alors en deux étapes parallèles:

▸▸ A. <u>Au niveau régional</u>

■ Les institutions de formation de maîtres qui, après avoir participé aux étapes préliminaires du projet (étapes 1 à 5), seront autorisées, si elles en font la demande, à expéri-

menter une des parties (ou fractions de partie) du programme-cadre.

■ Cette partie (ou fraction de partie) du programme-cadre est *traduite* par chaque institution (ou groupe d'institutions) en un *programme d'études détaillé*. Dans cette perspective, il est compréhensible que l'expérimentation puisse se faire à n'importe quel niveau de la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire (B1-B2-FM1-FM2-Licence).

■ Cette expérimentation est limitée à une période n'excédant pas 8 semaines.

O Il est possible de fragmenter cette durée totale, dans les limites suivantes :

● Les 8 semaines peuvent être consécutives :

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □

● Les 8 semaines peuvent être divisées, mais doivent s'inscrire dans une durée totale n'excédant pas 15 semaines :

■ ■ □ □ ■ ■ □ □ ■ ■ □ □ ■ ■ □

■ □ ■ □ ■ □ ■ □ ■ □ ■ □ ■ □ ■

● La durée *minimale* de l'expérimentation, sauf en ce qui concerne les cadres opérationnels, ne doit pas être inférieure à 2 semaines, ou 10 jours, ou 20 demi-journées :

■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ou encore :

■ □ □ □ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ ou encore :

□ ■ ■ □ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ etc.

■ Les notions du programme régulier incluses sous une forme ou l'autre dans la période d'expérimentation seront évidemment supprimées dans le programme des études du reste de l'année, pour éviter une inutile répétition.

■ Tous cours, séminaires, stages, sessions, ateliers, travaux de recherches ou autres, visant à l'étude du cadre expérimental choisi, et qui ne figurent pas dans le programme régulier, peuvent être inclus dans la période d'expérimentation.

■ Les frais entraînés par une expérimentation devront être compris dans le budget régulier des institutions. Cette condition implique que l'équipe des professeurs, en collaboration avec la Direction de l'institution, détermine l'affectation des argents disponibles aux divers postes du budget.

■ Si, à l'intérieur de la période d'expérimentation, les adjonctions "scolaires" sont particulièrement nombreuses, elles auront pour effet de *comprimer* le programme régulier durant le reste de l'année. Le cas échéant, le corps professoral de l'institution concernée peut alors proposer à la Direction des Etudes le remplacement d'un certain nombre de cours officiellement inscrits au programme par les nouvelles activités pédagogiques décidées en commun et ce, dans le cadre de la période d'expérimentation.

□ Cette suppression de cours réguliers doit être toutefois considérée avec toute la prudence requise et, en aucun cas, elle ne peut excéder 20% du nombre total des crédits exigés officiellement.

■ Quant à *l'évaluation* des étudiants durant la période d'expérimentation (bulletins, tests, contrôles, examens, etc.), elle peut être, au besoin, considérée comme *partie intégrante* de la recherche en cours. En d'autres termes, le corps professoral peut, en accord avec la Direction de l'Institution, *inaugurer* tout système d'évaluation pour sanctionner les cours et les activités qui auront été programmés durant le temps d'expérimentation. Si les professeurs devaient décider de *supprimer* toute mesure quantitative dans l'évaluation, ou encore toute évaluation sous quelque forme que ce soit, l'Institution sera autorisée, pour des fins administratives, à accorder une sanction équivalente pour tous les cours et activités de formation inclus dans la période expérimentale.

■ Ces diverses conditions étant remplies, le ministère de l'Education, se basant sur la conscience professionnelle des formateurs de maîtres en cause, décernera à tous les étudiants qui auront suivi une année de formation professionnelle comprenant une phase expérimentale n'excédant pas huit semaines, *les mêmes brevets ou diplômes qu'ils auraient reçus s'ils avaient suivi les études régulières prévues à ce niveau.*

□ Ces garanties ne portent que sur les examens du bulletin scolaire et ne dispensent en aucun cas des examens de qualification.

En ce qui concerne les universités, les responsables du projet souhaitent que les facultés des sciences de l'Education participent à cette recherche-action dans une mesure qu'elles détermineront elles-mêmes. Ces organismes possèdent en effet des moyens spécifiques, susceptibles d'apporter une contribution importante à la solution de certains problèmes soulevés par le programme-cadre.

▸▸ B. Au niveau provincial

■ Les responsables du projet, à l'issue d'une session intensive groupant les délégués des équipes régionales, disposent d'un programme d'études expérimental, le *Programme-Synthèse*.

■ Ce *Programme-Synthèse* définit le contenu détaillé de l'année initiale de la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire, sous forme d'une énumération de cours et de travaux de nature psycho-pédagogique, et constitue *une des interprétations possibles du programme-cadre*.

■ Ce *Programme-Synthèse* est expérimenté par un *Centre-pilote* qui se présente comme une structure provisoire mise en place pour les besoins du projet.

■ Ce *Centre-pilote* est animé par une équipe de professeurs constituée spécialement pour l'expérimentation, et supervisée par un *Comité d'organisation*, tel que décrit ci-après, groupant des représentants des institutions de formation de maîtres, le directeur du Centre-pilote, des représentants de l'équipe des professeurs et des représentants de la Mission des projets expérimentaux.

■ La Mission des projets expérimentaux, après consultation du Comité d'organisation, supervise la mise sur pied du Centre-pilote. Elle détermine notamment son effectif et la composition de son corps professoral.

■ Le centre officiellement constitué, jouira d'une complète autonomie pédagogique. La Direction et le corps professoral doivent cependant *consulter* le Comité d'organisation pour toutes les décisions importantes touchant la nature du projet. Quant à la Mission des projets expérimentaux, elle devient une *ressource* à laquelle la Direction et les professeurs du Centre-pilote peuvent faire appel.

■ Ce Centre-pilote sera toutefois considéré comme une école normale sur le plan strictement administratif. Il devra se conformer à toutes les normes édictées pour les écoles normales publiques.

■ Le *Programme-Synthèse* est offert à une clientèle diversifiée. Les candidats seront admis après une treizième année d'études ou l'équivalent.

□ Les *équivalences* pour l'admission à ce Centre-pilote seront établies par le Service des Permis et Brevets de la Direction générale de la Formation des maîtres.

■ Le ministère de l'Education, dans les limites de sa juridiction, s'engage à l'égard des étudiants inscrits au Centre-

pilote, à *reconnaître officiellement* cette année de cours et de travaux de nature psychopédagogique comme équivalente à une année de formation professionnelle pour l'enseignement élémentaire, telle que les candidats auraient pu la recevoir dans une institution reconnue, au niveau auquel chaque étudiant concerné aurait été régulièrement admis.

8. LES ETAPES ULTERIEURES DU PROJET

Au cours de l'année scolaire 1968-69, deux types d'expérimentation s'effectueront donc dans la Province:

- Les expérimentations *régionales* limitées dans le temps et centrées sur diverses parties d'un ensemble unique.
- Une expérimentation *centrale*, d'une durée d'un an, couvrant l'hypothèse de travail dans son intégralité.
- Le Centre-pilote sera constitué pour une durée minimale de *deux* ans. Il offrira notamment, durant l'année scolaire 1969-70, une seconde année de formation professionnelle aux étudiants qui auront terminé avec succès l'année initiale et décidé de poursuivre leurs études à un niveau équivalent à l'actuel Brevet A.

9. LA REPARTITION DES TACHES.

A. La *Direction générale de la Formation des maîtres* a pour tâche:

- Par son *Service des Programmes:* la coordination générale des programmes d'études élaborés dans le cadre de ce projet avec l'ensemble des programmes de formation des maîtres.
- Par son *Service des Permis et Brevets:* la reconnaissance

et la certification des étudiants-maîtres ayant participé aux expérimentations partielles, dans les régions, ou à l'expérimentation globale, dans le Centre-pilote.

- Par son *Service de la Gestion du réseau:* l'administration financière des expérimentations régionales ou locales, la gestion du budget, du personnel et de l'équipement du Centre-pilote.
- Par sa *Mission des Projets expérimentaux:*
  - La présentation du projet aux formateurs de maîtres du Québec;
  - L'organisation d'une session intensive de mise en commun;
  - La coordination des expérimentations régionales (circulation de l'information, entraide technique, organisation de réunions périodiques de travail, etc...)
  - La préparation de l'expérimentation globale.

Selon une philosophie d'action développée dans l'animation du projet SEMEA, cette équipe se rend responsable de la structuration des mécanismes opérationnels du projet. Lorsque les organismes sont mis sur pied et disposent des moyens indispensables à la prise en charge de leur autonomie, l'équipe des projets expérimentaux leur délègue tous ses pouvoirs et se définit dès lors comme une ressource à laquelle les principaux intéressés peuvent faire appel.

▸▸ B. Le *Comité d'organisation* a pour tâche de suivre toutes les étapes du projet. Il doit être consulté par la Mission des projets expérimentaux pour la mise sur pied du Centre-pilote, l'engagement des professeurs et toute décision importante relative à l'orientation du projet. Ce Comité n'a pas de pouvoirs exécutifs, mais possède un droit de regard sur toutes les activités entreprises dans le cadre des expérimentations régionales ou locales et de l'expérimentation globale dans le Centre-pilote.

▸▸ C. La *Direction et l'équipe des professeurs du Centre-pilote* ont pour tâche d'expérimenter le Programme-Synthèse durant

l'année scolaire 1968-69 et de contribuer à l'élaboration, par la Mission des projets expérimentaux, des hypothèses de travail pour le programme-cadre de la seconde année de la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire.

Le rôle du directeur du Centre-pilote consiste essentiellement à coordonner les diverses phases expérimentales et à animer démocratiquement son équipe de travail.

D. Les *équipes régionales* ont pour tâche d'expérimenter des parties ou des fractions de partie du programme-cadre et définissent notamment, au travers d'une action concrète, les grandes lignes d'une nouvelle approche pédagogique pour la préparation des maîtres de l'élémentaire et en élaborent, le cas échéant, des techniques de travail et des instruments originaux.

▪ ▪ ▪

le projet **repères**

annexe 1

le projet **repères**

LE PROJET REPERES DANS LA PERSPECTIVE DE L'APPLICATION DU REGLEMENT NO 4

Les précisions contenues dans cette annexe concernent spécifiquement les institutions, les formateurs de maîtres et les étudiants impliqués de près ou de loin dans l'expérimentation globale d'un programme d'études (*le Programme-Synthèse*), dans le Centre-pilote.

Nous croyons cependant que ces précisions doivent être communiquées à l'ensemble des formateurs de maîtres concernés par ce projet, afin qu'ils soient en mesure de situer dans un ensemble général les divers aspects de leur contribution.

- L'équipe responsable a jugé nécessaire d'inscrire le projet REPERES dans une hypothèse de travail globale, sans pour autant préjuger des recommandations du Comité de la formation des maîtres, notamment, de la nomenclature des permis et brevets d'enseignement.
- Cette hypothèse de travail, détaillée dans l'annexe no 1 du présent document, concerne l'année initiale de formation professionnelle des maîtres, à laquelle seront admis les candidats après une treizième année d'études, ou l'équivalent.
- Cette année de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique constitue, dans l'hypothèse envisagée, un tronc commun pour tous les candidats qui se destinent à enseigner au niveau élémentaire.
- Ce tronc commun d'une année peut déboucher, pour *certains candidats*, sur un permis d'enseigner et, par la suite, sur un brevet d'enseignement, en conformité avec le Règlement no 4. Pour *d'autres candidats*, il conduit à la poursuite de leur formation professionnelle.

Notre hypothèse de travail globale, tout en ne préjugeant pas de l'avenir du système de la formation des maîtres, se devait de comporter des garanties d'équivalences et de certification qui permettent à la période de transition de s'effectuer sans préjudice aucun pour les étudiants concernés.

13 ANS

= A-2

= CPES CEGEP I

= RHETORIQUE

= COLL. 2

= EQUIVALENCES RECONNUES

68·69

Cette année d'études est ici l'année de formation professionnelle comportant des cours théoriques et des travaux pratiques de nature psycho-pédagogique.

BREVET B *
+
ATTESTATION D'UNE ANNEE
de cours théoriques ou de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique

OU

PERMIS D'ENSEIGNER * *
+
2 ANNEES DE PROBATION
=
BREVET D'ENSEIGNEMENT * *

69·70

Poursuite de la formation professionnelle

Voir annexe, page 24.

BREVET A *
+
BACCALAUREAT EN PEDAGOGIE

OU

PERMIS D'ENSEIGNER * *
+
2 ANNEES DE PROBATION
=
BREVET D'ENSEIGNEMENT * *

70·71

Poursuite de la formation professionnelle

Voir annexe, page 25.

DEGRE UNIVERSITAIRE SUPERIEUR AU BACCALAUREAT EN PEDAGOGIE
+
PERMIS D'ENSEIGNER * *
+
2 ANNEES DE PROBATION
=
BREVET D'ENSEIGNEMENT * *

* * *

* *Il est question des brevets décernés actuellement par les Ecoles normales*

* * *Au sens du règlement no 4*

* * * *Il est affirmé ici que cette 3e année de formation professionnelle débouchera sur l'obtention du degré ci-haut mentionné, parce qu'il est très vraisemblable qu'en 1970-71, le niveau et la nomenclature de ces degrés seront déterminés.*

Le Projet REPERES est l'encadrement d'une période d'expérimentation.

Cette expérimentation porte sur le programme d'une année, ou l'équivalent, au minimum, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique (Règlement no 4, art. 2).

En d'autres termes, les organisateurs du projet REPERES ont jugé nécessaire que, dans la perspective du Règlement no 4:

- L'expérimentation ne porte au départ que sur cette année *initiale* et *minimale* de la formation professionnelle;
- Que cette année puisse déboucher indifféremment sur:
  - L'émission d'un permis et, par la suite, d'un Brevet d'enseignement ou sur:
  - La poursuite de la formation professionnelle;
- Que la possibilité de poursuivre la formation professionnelle soit garantie au départ;
- Que la certification des étudiants-maîtres impliqués dans le projet REPERES soit garantie au départ, compte-tenu du fait que les règlements concernant la nomenclature des permis et brevets d'enseignement seront très probablement adoptés à ce moment-là.

Voici, en quelques lignes, les *débouchés* possibles qui sont offerts aux étudiants-maîtres qui bénéficieront de l'expérience du Centre-pilote.

▶ Les candidats seront admis au Centre-pilote après une 13ème année de scolarité ou l'équivalent.

Il est possible que certains candidats dont la scolarité est plus élevée (14 ans et plus) soient intéressés à enseigner à l'élémentaire, et conséquemment à suivre cette année de cours et de travaux de nature psycho-pédagogique. Leur candidature fera l'objet d'une étude particulière, mais il est d'ores et déjà possible d'imaginer que cette année de FM-1 ne soit pas

la 14ème année de scolarité en valeur absolue, pour certains candidats.

1968-69

■ L'hypothèse de travail concerne l'année de cours théoriques ou de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique. Elle constitue un *tronc commun* pour tous les candidats qui se destinent à l'enseignement élémentaire.

A l'issue de cette année (en juin 1969), le candidat qui l'aura terminée avec succès est assuré d'obtenir:

- Le Brevet B décerné après 13 ans de scolarité

① et,

- une attestation d'une année de scolarité supplémentaire, officiellement reconnue par le ministère de l'Education.

Si la nouvelle nomenclature des permis et brevets est en vigueur à ce moment-là, le candidat qui aura terminé son année avec succès se verra décerner:

- Un *permis d'enseigner* et, après une période de probation (2 ans),

② - le nouveau *brevet d'enseignement*, correspondant à ce niveau de scolarité et de formation professionnelle.

③ A l'issue de cette année (juin 1969), le candidat qui l'aura terminée avec succès est assuré de pouvoir poursuivre sa formation professionnelle au Centre-pilote.

Chaque candidat devra donc choisir entre les possibilités
① ② ③

1969-70

■ Le candidat peut poursuivre sa formation professionnelle au Centre-pilote.

Le programme de cette nouvelle année de formation professionnelle est à déterminer par les responsables du projet, en collaboration avec l'équipe des professeurs du Centre-pilote.

A l'issue de cette année (juin 1970) le candidat qui l'aura terminée avec succès est assuré d'obtenir:

① ▶ □ Le Brevet d'enseignement classe "A", option élémentaire, décerné après 15 années de scolarité,

et,

□ le Baccalauréat en pédagogie, conformément à l'entente existant entre le ministère de l'Education et les Universités.

Si la nouvelle nomenclature des permis et brevets d'enseignement est en vigueur à ce moment-là, le candidat qui aura terminé cette année avec succès se verra décerner:

② ◇ □ Le *permis d'enseigner* et, après une période de probation (2 ans)

□ Le nouveau *brevet d'enseignement* correspondant à ce niveau de scolarité et de formation professionnelle.

③ ▬ Le candidat pourra poursuivre sa formation professionnelle pendant une autre année.

Chaque candidat devra choisir entre les possibilités
① ② ③

1970-71

■ Le programme de cette année est à déterminer par l'Université, en collaboration avec les responsables du projet.

Elle conduit à l'obtention d'un diplôme universitaire d'enseignement (juin 1971) dont la nomenclature sera vraisemblablement déterminée à ce moment-là.

En résumé, il doit être clair que, après chaque année de ce cycle de trois ans, et ce, pendant la période d'expérimentation, aucun candidat ne subira de préjudice (perte de temps, non équivalence de diplômes ou autres) quel que soit le choix qu'il aura fait à l'issue de ces années de formation professionnelle.

■ ■ ■

NOTE: Concerne l'année de formation psychopédagogique.

Il doit être clair que le cycle de formation offert au centre-pilote est une interprétation du règlement no 4 et qu'il ne doit pas être perçu comme le modèle d'un cycle de formation.

En d'autres termes, le règlement no 4 dit que "le programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogique".

Dans le cycle de formation, cette année est la première, mais elle pourrait être répartie autrement dans un autre continuum de formation.

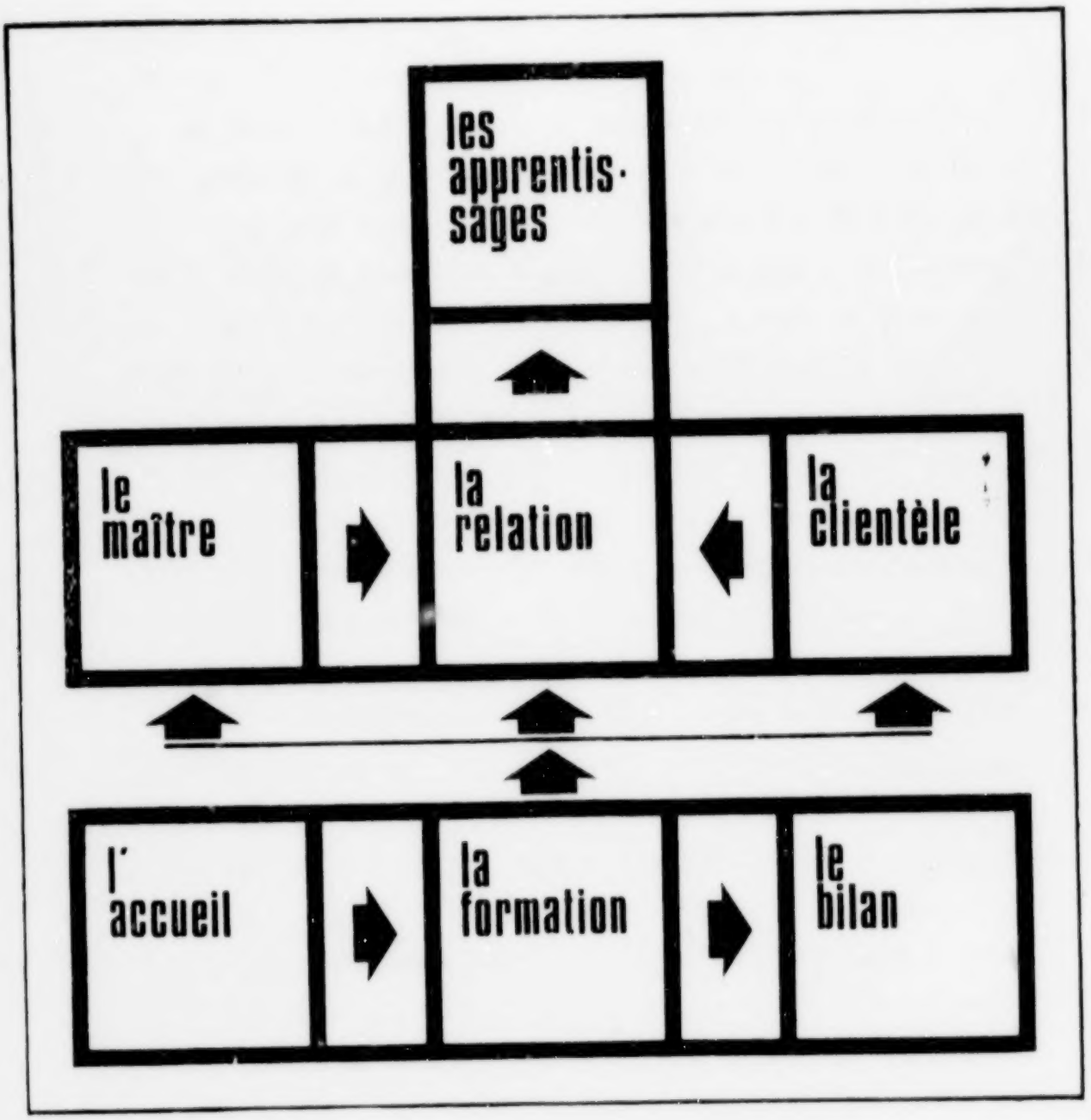
le projet **repères**

annexe 2

programme-cadre

La clé de voûte du projet REPERES réside dans une hypothèse de travail sur laquelle viendront s'articuler toutes les expérimentations régionales et l'expérimentation globale du Centre-pilote. Cette hypothèse, c'est le *programme-cadre*, qui se présente comme l'*infrastructure de la formation des maîtres de l'élémentaire*.

Il s'agit en quelque sorte de modules architecturaux à l'aide desquels les institutions de formation des maîtres pourront édifier leur programme d'études. Dans l'appellation *programme-cadre*, le terme *programme* indique non seulement la répartition des *contenus* de la formation professionnelle, mais également les *modalités* de l'action administrative et pédagogique.



L'hypothèse de travail distingue deux étapes dans l'édifice de la formation des maîtres:

■ Les cadres opérationnels, c'est-à-dire les étapes de la formation dans le temps.

■ Les cadres pédagogiques, c'est-à-dire les éléments-clé de la formation pour un niveau et des champs d'enseignement.

La première phase de la traduction du programme-cadre consiste à déterminer:

□ La *durée* totale des cadres opérationnels

□ Les *proportions* des cadres pédagogiques

De façon générale, la *durée* totale de la formation dépend des objectifs visés. La traduction du programme-cadre décrit plus haut peut aboutir facilement à l'élaboration d'un programme d'études de plusieurs années. Pour sa part, le Ministère de l'Education, par son Règlement no 4, a fixé la durée minimale de cette formation à une année, laquelle doit faire suite à treize ans de scolarité, ou l'équivalent.

■ Pour les expérimentations partielles, aux niveaux local ou régional, la question de la *durée* totale ne se pose pas, du fait que l'action entreprise porte sur tout ou partie d'un des cadres du programme, pour une durée qui ne peut excéder 8 semaines. Les renseignements que nous comptons recueillir à ce niveau concernent les diverses formes du traitement pédagogique des cadres du programme, indépendamment du facteur temps. En d'autres termes, si un groupe de formateurs pensent que, pour faire une approche significative des *attitudes du maître*, il est indispensable de consacrer 8 semaines à plein temps sur cette partie du cadre *LE MAÎTRE*, ils peuvent le faire en mentionnant dans leur rapport, s'ils le jugent utile, la durée totale des études dans laquelle devrait s'inscrire, à leur avis, cette période de 8 semaines.

Par ailleurs, il est important de noter que l'expérimentation partielle, à l'intérieur d'une institution, doit s'effectuer sur un seul cadre du programme. En d'autres termes, une Ecole normale qui désire participer à ce projet peut choisir d'expérimenter, pendant huit (8) semaines consécutives, un programme détaillé visant à l'étude théorique et pratique du cadre: *LA CLIENTELE*. Elle ne peut toutefois pas utiliser les autorisations accordées dans les limites de ce projet pour expérimenter un autre cadre.

Par contre, les cadres opérationnels ne sont soumis à aucune limite d'expérimentation.

■ Pour l'expérimentation globale, dans le Centre-pilote, la durée totale a été fixée à une année. Il faut entendre par là uniquement que la traduction du programme-cadre doit inscrire toutes les activités théoriques et pratiques à l'intérieur d'une année, et non pas que cette année est forcément terminale. Comme nous l'avons dit par ailleurs, elle peut l'être pour certains candidats mais pour d'autres, elle va déboucher sur une seconde année de formation professionnelle.

■ Les *proportions* des cadres pédagogiques, à l'intérieur de la durée totale de la formation, constituant le principal objet d'étude pour les institutions concernées.

La traduction de chaque cadre en une programmation de cours et d'activités diverses doit en effet se baser sur l'établissement préalable des *proportions*, qui peuvent se comparer aux modules en architecture, lesquels se définissent comme des *mesures adoptées pour régler les proportions des diverses parties d'une construction*.

Nous croyons que la qualité première d'un programme-cadre doit être de ne véhiculer aucune approche pédagogique spécifique. L'établissement des *proportions* en ce sens permet à toutes les options de s'exprimer dans un programme d'études "taillé sur mesure".

Ainsi, si une équipe de formateurs est convaincue que l'acquisition des connaissances scolaires demeure l'objectif primordial de l'action d'un maître à l'élémentaire, elle va élaborer un module pour mettre l'emphase de la formation sur le cadre intitulé *LES APPRENTISSAGES*, au détriment des autres cadres. Une autre équipe, au contraire, pense que le principal instrument de travail pour l'enseignant à l'élémentaire est sa personnalité. Elle va en conséquence favoriser, dans le cadre concerné, les études théoriques et pratiques sur les attitudes du maître et la conscience de soi. On peut également imaginer qu'une institution établisse des *proportions* en fonction de ses ressources humaines et de son équipement technique.

Dans l'hypothèse d'une généralisation de ce programme-cadre pour la formation des maîtres de l'élémentaire, il apparaît immédiatement que cet établissement des *proportions* , qui va définir en fin de compte le rapport entre les études et les expériences (la théorie et la pratique), devra s'effectuer à l'intérieur de certaines limites, qui s'énonceront vraisemblablement sous une forme quantitative, par des règles de minima.

▶ Ces limites ne sont indiquées nulle part dans le présent document. Le fait est intentionnel, car un des objectifs du projet REPERES vise précisément à tirer de toutes les expérimentations entreprises les données nécessaires pour la *réglementation des proportions minimales*.

□ □ □

les cadres opérationnels

Nous pouvons distinguer trois temps dans la tâche d'une institution de formation de maîtres:

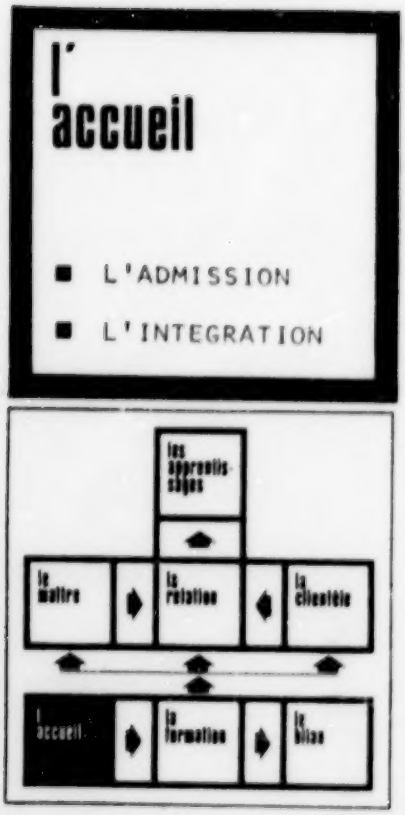
■ L'accueil ■ la formation ■ le bilan.

La durée totale de ces étapes peut varier selon le niveau et les champs d'enseignement.

Les responsables du projet REPERES ont décidé de ne pas écarter ces étapes opérationnelles de l'expérimentation, car elles peuvent se prêter à des études et à des initiatives extrêmement profitables.

En effet, le contenu pédagogique d'un programme d'études n'est qu'un aspect de la formation professionnelle. Il est clair que l'ambiance générale de l'institution, ses us et coutumes, le type des relations humaines établies entre la direction et les professeurs, entre les professeurs eux-mêmes et entre professeurs et étudiants, la circulation de l'information, les mécanismes de consultation et autres, exercent une indéniable influcence sur la formation des attitudes professionnelles chez les étudiants-maîtres, leur sens de l'éthique et de la coopération.

■ ■ ■



Dans ce cadre peuvent se grouper aussi bien des opérations administratives concernant l'*admission* d'un candidat, la constitution de son dossier, les entrevues psychologiques préalables, la répartition de l'effectif que les techniques d'*intégration*, d'information préalable, d'analyse des besoins de mise en condition du groupe, etc.

Le programme-cadre ne fait que poser ici la problématique suivante:

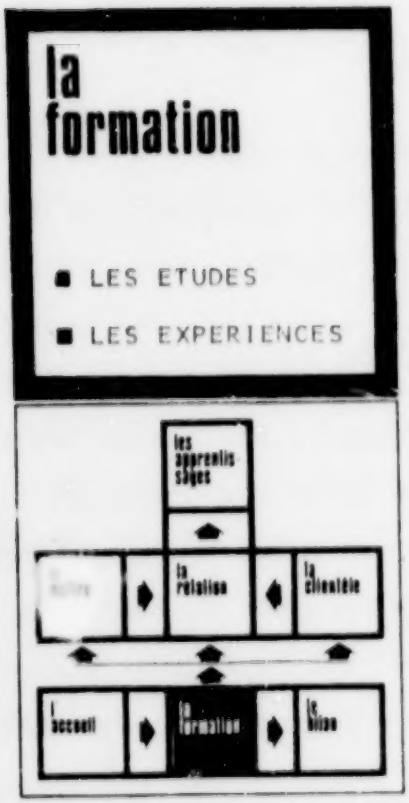
Un candidat, à l'issue de ses études secondaires, se destine à la carrière d'enseignant. Il se présente dans une institution de formation professionnelle. Son orientation est-elle judicieuse? Est-elle basée sur une information adéquate? Quel est son bagage de connaissances livresques et d'expérience humaine? Comment l'accueillir le premier jour? Comment le sensibiliser au style de vie de l'institution? Qui doit l'informer? Faut-il le parrainer? Certaines techniques d'intégration peuvent-elles être utilisées? Que penser de l'institutionnalisation de la participation étudiante?

Ces questions et de nombreuses autres vont également se poser, mais dans des termes différents, pour l'accueil d'un candidat possédant plusieurs années d'expérience et qui, pour satisfaire aux exigences du Règlement no 4, doit se qualifier légalement en effectuant au minimum une année de cours et de

travaux de nature psycho-pédagogique.

Des institutions de formation de maîtres qui désirent participer au projet REPERES sans pour autant modifier le programme d'études régulier, peuvent le faire en centrant les expérimentations sur le cadre de l'*ACCUEIL*, à l'intérieur duquel des innovations réellement constructives peuvent être réalisées et contribuer ainsi à une nouvelle formulation du climat de l'institution qui accueille des futurs maîtres.

■ ■ ■



Cette formation poursuit des objectifs qui sont identifiés à l'étage supérieur du programme-cadre. Ce sont les éléments-clé de la formation qui seront traités dans un programme d'études concret.

L'étude de ce cadre opérationnel doit donc être envisagée ici *indépendamment du contenu scolaire* de la formation. Il s'agit de braquer le faisceau du projecteur sur l'approche pédagogique adoptée par l'équipe des professeurs d'une institution, l'organisation de leur travail, les attitudes développées et les techniques utilisées pour créer un climat favorable à l'engagement professionnel des étudiants, les mécanismes mis en place pour permettre l'auto-régulation de la communauté humaine en présence, etc.

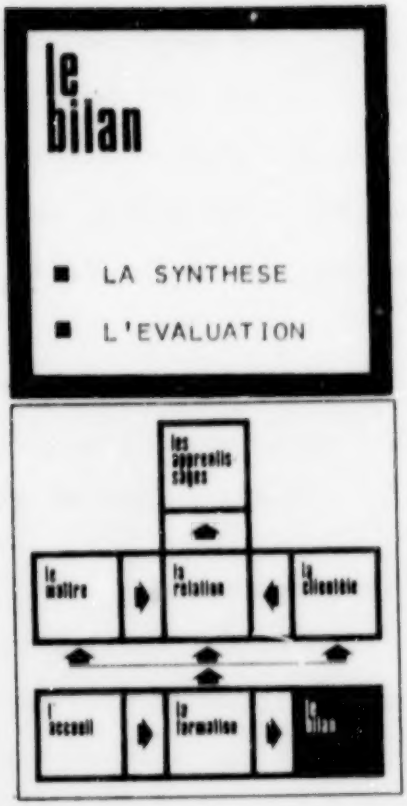
Ce cadre concerne aussi bien la physionomie de l'administration que le style des relations humaines entre toutes les personnes et tous les groupes qui sont appelés à travailler ensemble au sein d'une même institution. L'expérimentation peut porter par exemple sur un système de sondage permanent de la participation et de l'intérêt des étudiants aux activités qui leur sont proposées. Elle peut se préoccuper d'étudier plus spécifiquement le problème des entrevues individuelles entre les professeurs et élèves ou encore, d'examiner la part du maître dans l'organisation des activités para-scolaires.

Enfin, l'ensemble des stages pratiques d'enseignement entrent dans ce cadre et sont compris sous l'appellation: *les expériences*.

Dans l'optique du programme-cadre, la formation d'un candidat se compose de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique. Dans ce second élément, nous incluons tous les types d'expériences qui peuvent être proposés à un étudiant-maître et favoriser chez lui une compréhension vécue de ses connaissances théoriques.

On peut penser à un stage pratique d'une semaine ou de deux mois dans une école élémentaire. On pourrait aussi, pour la traduction de certains cadres, programmer une semaine de travail à la chaîne dans une usine ou encore, une journée périodique dans un organisme du bien-être social. Si le programme-cadre veut se présenter comme un instrument générateur du progrès, il ne peut écarter *à priori* aucune interprétation, en tout cas durant la période expérimentale. Par la suite, des proportions minimales seront établies, comme nous l'avons mentionné plus haut.

■ ■ ■



Le terme utilisé ici pour désigner ce troisième cadre opérationnel a eu notre préférence en fonction des représentations mentales qu'il suggère. On peut le comprendre aussi bien dans le sens figuré d'une réflexion approfondie au terme d'une période déterminée, que dans le sens propre de l'opération comptable, qui cherche à déterminer objectivement l'actif et le passif de l'exercice écoulé.

■ *La synthèse* est une opération qui peut consister à reprendre toutes les étapes ultérieures de la formation et à établir des relations entre elles, à en dégager une ligne directrice, à tirer des conclusions significatives d'une démarche individuelle ou collective.

■ *L'évaluation* comprend tous les procédés et techniques qui permettent de porter une appréciation qualitative ou quantitative, un jugement provisoire ou final, discriminatoire ou non, sur un candidat.

Le programme-cadre présenté ici ne favorise aucun type d'évaluation par rapport à d'autres, mais laisse aux formateurs de maîtres intéressés la possibilité de se questionner sur l'ensemble des questions soulevées par l'évaluation du rendement scolaire et de la participation d'un candidat aux diverses activités proposées durant sa formation professionnelle.

De nombreux professeurs ont relevé avant nous la contradiction créée par l'obligation d'imposer une évaluation quantitative, de style conventionnel, à l'issue de cours ou de travaux portant sur les méthodes modernes d'enseignement qui, pour la plupart, remettent précisément en cause la motivation artificielle de l'examen.

Il n'empêche que, dans la généralité des cas, on admet comme une nécessité de porter un jugement sur un candidat à l'enseignement, avant de l'autoriser à pratiquer sa profession sur le marché du travail.

De l'expérimentation qui peut être entreprise à ce sujet jailliront vraisemblablement diverses questions, de l'ordre de: Doit-on supprimer les examens? Comment juger un candidat en dehors d'une évaluation objective? Faut-il mesurer la somme des connaissances théoriques acquises ou les aptitudes pratiques à l'enseignement? Peut-on faire participer l'étudiant à sa propre évaluation? La mécanisation des examens doit-elle être généralisée à toutes les disciplines? Le professeur est-il apte à porter un jugement sur les travaux de ses propres étudiants? L'examen est-il une menace nuisible aux relations humaines entre l'évaluateur et celui qui est évalué? Etc.

Ici encore, des institutions qui, par ailleurs, ne désirent pas contribuer au projet par une expérimentation au niveau du contenu scolaire, peuvent étudier concrètement le problème considéré par plusieurs comme crucial, celui des examens.

■ ■ ■

les cadres pédagogiques

Après avoir déterminé

- la durée de la formation professionnelle

et

- les proportions des éléments constitutifs de cette formation,

il reste à définir

- les contenus de chaque cadre pédagogique.

La démarche que nous décrivons ici part d'une réglementation générale, se spécifie d'une infrastructure pédagogique et se concrétise dans une programmation détaillée.

Dans le déroulement chronologique de cette démarche, le rôle du ministère de l'Education, prédominant au début, décroît dans une mesure inversement proportionnelle à la spécificité pédagogique de la formation des maîtres dans les institutions reconnues à cette fin.

Le programme se présente ici sous quatre cadres distincts dont le postulat sous-jacent est le suivant: *toutes les activités pédagogiques qui constituent la formation d'un enseignant pour l'élémentaire peuvent être incluses logiquement dans un de ces cadres.*

Dans cette perspective, l'acte professionnel s'énonce de la manière suivante:

- Une personne intervient sur une autre dans le but de lui permettre d'effectuer un apprentissage.

Cette formulation synthétique se prête dès lors à toutes les interprétations pédagogiques, sans en favoriser certaines

par rapport à d'autres.

- Dans une approche conventionnelle, on traduira que (1) le maître (2) enseigne (3) à une classe (4) des règles grammaticales.
- Dans une approche différente, on dira que (1) une personne utilise ses ressources (2) pour créer une situation qui motive (3) un enfant en particulier (4) à perfectionner ses instruments de communication avec autrui.

Les diverses options, après s'être déterminé un ordre d'importance par l'établissement des *proportions* des cadres pédagogiques, vont maintenant se concrétiser dans la *programmation* scolaire de chaque cadre.

A l'extrême, il est possible de prendre l'actuel programme d'études de l'option élémentaire des écoles normales et d'en redistribuer les cours et stages dans les quatre cadres énumérés ici. Les responsables du projet n'écartent aucunement la légitimité d'une telle opération, car ils partent du principe que la contrainte à la nouveauté aboutit presque toujours à une apparence de nouveauté, plus nuisible en définitive qu'une tradition qui, au moins, se fonde sur l'acquis de plusieurs années d'expérience.

Si le mécanisme permet le maintien du *statu quo*, il autorise également une liberté d'action considérable pour les institutions désireuses d'expérimenter des idées originales dans le domaine de la formation des maîtres.

Il a été dit par ailleurs que le programme-cadre se définit en terme d'*attente* et non de *contenu*. On ne s'étonnera pas en conséquence de ne trouver ici qu'une description sommaire de chaque cadre, et non une traduction concrète, pré-

cisément parce que cette dernière doit être faite aux niveaux local ou régional, par les formateurs de maîtres en exercice, en vue de répondre adéquatement à l'équipement humain et matériel d'une institution (ou d'un groupe d'institutions) en particulier.

Dans la présentation des quatre cadres pédagogiques, nous distinguons:

1. Les objectifs de la formation

Chaque cadre concerne un aspect fondamental de la formation des maîtres de l'élémentaire. Les objectifs de cette formation doivent obligatoirement viser à préparer un enseignant à l'exercice de sa profession dans les cadres du système scolaire public du Québec, au niveau choisi.

Dans cette perspective, les institutions de formation de maîtres n'ont pas le choix d'accepter ou de refuser les exigences créées par le type d'organisation scolaire et la nature des programmes officiels du niveau élémentaire. Quels que soient sa physionomie et son contenu, la formation professionnelle dispensée dans une institution reconnue doit absolument tenir compte de la réorganisation des structures scolaires préconisées par le Règlement no 1 du Ministère de l'Education.

La caractéristique majeure et originale de ce Règlement est de laisser aux enseignants de l'élémentaire la liberté de choisir "en équipe" le type de pédagogie qu'ils veulent appliquer dans leur école. Toutefois, cette liberté n'est effective que si les maîtres concernés possèdent une information éclairée sur les diverses options qui s'offrent à eux. En conséquence, le rôle de l'institution de formation des maîtres ne doit pas consister à faire un choix prématuré

à la place des futurs enseignants, mais, au contraire, à outiller ces candidats en vue de leur permettre de prendre plus tard une décision autonome, en toute connaissance de cause.

2. Les modalités de la formation

Si la *finalité* générale de la formation ne peut être remise en cause par les institutions concernées, par contre, les *modalités de l'action pédagogique* entreprises pour atteindre les objectifs mentionnés plus haut sont laissées au libre arbitre de chaque institution.

Le Ministère de l'Education a décrit dans ses grandes lignes la tâche des enseignants à l'élémentaire et les types d'organisation scolaire dans lesquels ils peuvent s'insérer, mais il ne juge pas de la manière dont les formateurs de maîtres doivent oeuvrer pour préparer les candidats à ce niveau d'enseignement.

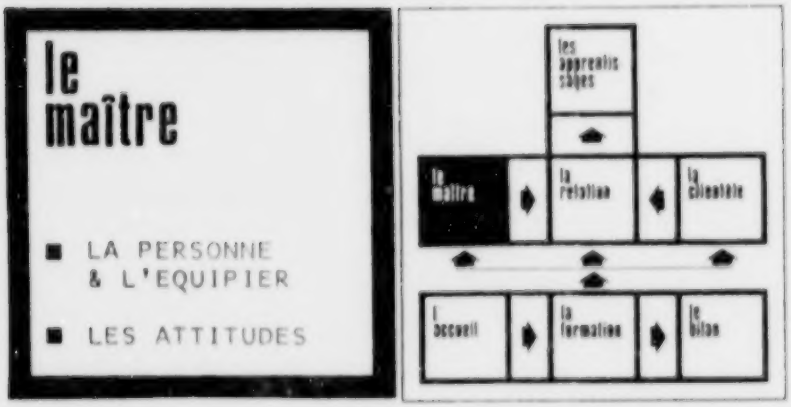
Sans doute, une règlementation générale devra ordonner un jour la formation des maîtres au Québec. On peut néanmoins prédire que les directives officielles auront toute la souplesse nécessaire pour ne pas empêcher des initiatives originales et valables, dans ce secteur en particulier.

La période d'expérimentation qui débute avec le Projet REPERES est d'ailleurs significative de cette orientation.

Dans les pages qui suivent, les *objectifs* et les *modalités* ont été traités très sommairement. On comprendra que, dans un document de présentation, nous nous soyons attachés à décrire l'orientation générale d'une démarche, sans entrer dans les détails. Pour la définition des *objectifs*, le lecteur intéressé se rapportera au rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement et/ou Document d'Education no 2.

Quant aux *modalités*, nous n'avons fait que les esquisser, le Projet REPERES ayant précisément pour but de les définir au travers des expérimentations du milieu.

□ □ □



I. Les objectifs de la traduction de ce cadre

Deux exemples:

■ Préparer le maître à prendre ses responsabilités.

Dans la perspective de l'application du Règlement no 1, le maître devra faire face à des conditions d'action pédagogique nouvelles. Ainsi, le concept d'*école coopérative* pose pour l'enseignant de nouvelles exigences de participation à l'élaboration des politiques de l'école.

"Le règlement no 1 détermine les cadres généraux à l'intérieur desquels la réforme pédagogique du cours élémentaire et du cours secondaire devra s'accomplir. Toutefois, le ministère de l'Education n'entend pas promulguer de directives formelles relatives aux modalités concrètes de cette réorganisation, dans tel milieu ou dans telle école.

Le règlement no 1 associe étroitement le personnel enseignant à la rénovation de l'enseignement. L'article VIII fait

même de la "consultation du personnel académique" d'une école, une condition nécessaire à l'obtention, par une commission scolaire, de l'autorisation d'appliquer le règlement, en tout ou en partie.

Le personnel enseignant est donc appelé à assumer une très grande responsabilité dans les réformes pédagogiques recommandées par le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et préconisées par le règlement no 1. L'équipe de professeurs de chaque école devra prendre, à l'égard du type d'organisation pédagogique qu'elle désire recommander pour son école, une décision collective qui tiendra compte de sa compétence, de son dynamisme et des circonstances particulières qui prévalent dans son milieu.

Cette décision suppose donc une étude en commun du règlement lui-même, de son esprit, de ses implications administratives, financières et pédagogiques, de ses répercussions sur la coordination entre les écoles d'un même niveau ou de niveaux différents." *(Document d'Education no 2, page 10).*

■ Préparer le maître au travail d'équipe

"La disparition de la classe-degré, à l'école élémentaire, n'entraîne pas nécessairement la disparition du professeur titulaire. Elle oblige cependant une redéfinition du mode de travail des professeurs au sein des écoles. Le fonctionnement de l'école élémentaire sans degré nécessite une grande cohésion du personnel enseignant, cohésion qui ne peut être obtenue que si un véritable esprit d'équipe se développe dans la connaissance et le respect des talents et des aptitudes de chacun des maîtres.

Il ne fait aucun doute que le choix des critères de formation des groupes, la détermination des tâches respectives des professeurs, la fixation des horaires individuels des maîtres et des élèves, la mise en place d'un système valable de contrôle du rendement des élèves, etc., exigeront de profondes transformations dans le comportement traditionnel des enseignants.

Les changements proposés par l'article III sont d'une telle ampleur et touchent si directement aux habitudes de vie des élèves et des enseignants que le Ministère de l'Education (tant par l'article III que par l'article VIII), a voulu faire dépendre la réalisation de la réforme pédagogique de l'école élémentaire de l'engagement collectif des enseignants d'un milieu donné. Sans leur concours, rien ne s'accomplira; avec leur collaboration, tout est réalisable". *(Ibid. page 41).*

II. Les modalités de la traduction de ce cadre

Un des termes de la relation pédagogique est *le maître.*

Une institution peut donc, préalablement à l'élaboration de son

programme d'études, définir le portrait-type du maître compétent, ses qualités, la méthode de travail la plus appropriée à sa tâche, etc. Ces normes étant déterminées, les cours et les activités de ce cadre viseront à permettre au candidat de s'identifier progressivement à ce modèle.

Une autre institution peut partir d'une conception radicalement opposée à celle-ci et prétendre que le *bon* maître est une abstraction périmée et que toutes les activités comprises dans ce cadre doivent permettre au candidat de prendre conscience de ses capacités et de ses carences, afin de s'accepter tel qu'il est, dans toute son authenticité.

Une troisième équipe de formateurs de maîtres peut prôner pour sa part une approche mitoyenne, accepter l'importance de l'introspection et concurremment, la nécessité d'acquérir certains comportements, spécifiques à l'action du maître à l'élémentaire.

Les mêmes options se posent lorsque l'objet d'étude est l'*équipier*. La plupart des formateurs reconnaissent aujourd'hui l'importance du travail en équipe, mais tous ne tombent pas d'accord sur les formes que doit revêtir la préparation de l'étudiant-maître à son rôle d'équipier. Certains opteront pour la dynamique de groupe, que d'autres vont écarter au profit de techniques différentes. Des institutions favoriseront la prise de conscience des attitudes sociales et culturelles de ses étudiants, alors qu'ailleurs, on limitera volontairement l'importance de cette analyse.

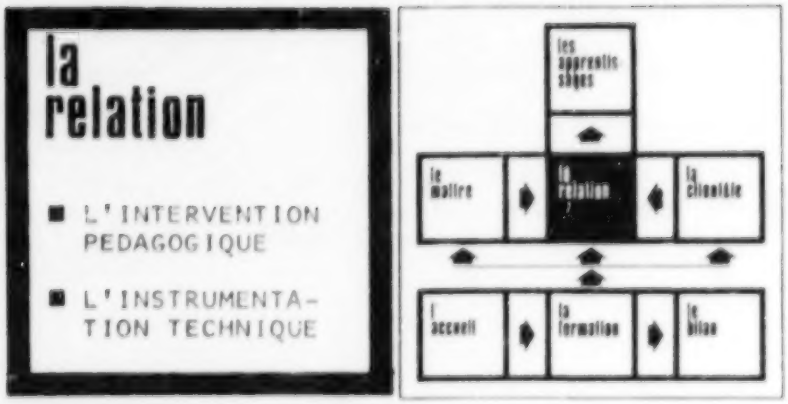
Quelles que soient les modalités choisies pour la traduction de ce cadre, il n'en demeure pas moins qu'elles ne pourront écarter le simple fait que la personnalité du maître à l'élémentaire est un des instruments de son intervention pé-

dagogique.

Quelle est l'importance relative de cet instrument? Comment en donner la maîtrise à chaque étudiant? Existe-t-il des attitudes qui contrecarrent l'apprentissage? Le maître est-il en droit d'investir son affectivité dans sa relation avec ses élèves? Que penser de la caractérologie? Quels sont les tenants de l'autorité personnelle? Le maître est-il un agent de changement ou doit-il se limiter à transmettre les valeurs culturelles et sociales en cours dans le milieu?

Enfin, c'est vraisemblablement dans ce cadre que s'inscriront les cours sur l'éthique professionnelle, la formation syndicale, etc.

■ ■ ■



I. Les objectifs de la traduction de ce cadre

Deux exemples:

■ Préparer le maître à une individualisation de son intervention pédagogique.

La centration de l'organisation pédagogique sur l'enfant, l'individualisation de l'enseignement, le remplacement de la classe-degré par le groupe-matière dans l'école élémentaire sans degré sont des facteurs dont l'influence est considérable sur les fondements et les modalités de l'intervention pédagogique du maître. Les relations qu'il établira avec l'enfant et avec les groupes scolaires seront caractérisées par cette nécessité de l'individualisation.

"Toutes les dispositions du règlement no 1 qui visent à favoriser l'adaptation du système aux différences individuelles des élèves, convergent vers un même objectif: centrer la réforme pédagogique sur l'enfant. Etre humain en pleine évolution, chaque enfant a droit au développement aussi complet que possible de ses talents; différent des autres, chaque enfant a droit au respect et à l'épanouissement de sa personnalité propre." (*Ibid., page 10*).

■ Donner au maître une instrumentation technique spécifique.

Il n'est pas besoin d'insister longuement sur le fait que les modifications au niveau de l'intervention pédagogique débouchent sur une nouvelle instrumentation technique des enseignants. Le règlement no 1 étant un schéma général d'organisation, il est nécessaire qu'on n'y préjuge pas de ces nouveaux instruments. Il n'en demeure pas moins que les exigences sont clairement définies:

"En effet, *l'école élémentaire sans degré*

-exige impérieusement que les professeurs travaillent en équipe pour la constitution des groupes et des sous-groupes de travail, l'établissement des horaires, l'assignation des locaux;

-exige que les professeurs acceptent de rencontrer un plus grand nombre d'élèves, soit pour l'enseignement de certaines disciplines, soit à l'un ou à l'autre moment de la journée scolaire;

-exige que chaque maître, pour une ou plusieurs matières, soit constamment prêt à enseigner à des groupes qui ne se situent pas au même niveau de développement;

-exige enfin que chaque membre de l'équipe de professeurs

à laquelle on confie le groupe fondamental de même âge chronologique ajuste sa méthodologie de travail à celle de l'équipe et aux besoins des divers groupes et sous-groupes de travail avec lesquels il entre en contact." (*Ibid., page 41*).

II. Les modalités de la traduction de ce cadre

Un maître établit une relation spécifique avec une clientèle. Ici, l'éclairage est porté sur deux éléments de l'interaction: ■ l'intervention pédagogique ■ l'instrumentation technique.

La formulation donnée place la relation à l'intérieur d'un continuum pédagogique et souligne l'aspect interpersonnel du processus d'éducation. Plus concrètement, c'est affirmer que les principes de pédagogie générale ne constituent pas des vérités absolues, mais dépendent presque toujours des situations et des personnes en présence.

Le thème central qui se dégage des extraits publiés ci-avant est celui de l'individualisation de l'enseignement, laquelle est une conséquence logique de la démocratisation de notre système scolaire. Ce thème de l'individualisation constituera donc probablement un des éléments d'étude essentiels de ce cadre du programme. En effet, la relation établie entre le maître et l'élève et entre le maître et les groupes scolaires est directement concernée par une conception qui reconnaît l'existence de différences importantes entre les individus.

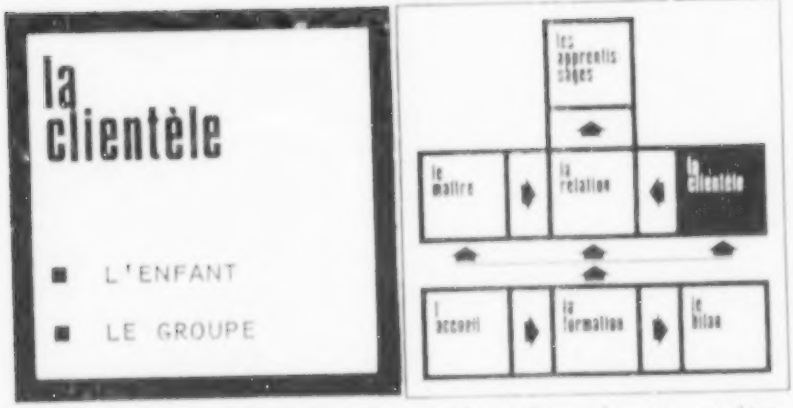
Si la plupart des formateurs de maîtres acceptent le principe de l'individualisation, ses implications pédagogiques ne sont pas dégagées par tous de la même manière. Pour les uns, l'individualisation de l'enseignement, c'est l'enseignement individualisé, le plan Dalton, par exemple. Pour les autres, c'est le classement homogène ou la promotion par matière. Pour d'autres encore, c'est l'établissement d'un climat non compétitif au sein d'une classe hétérogène, etc.

Ce concept de la *relation* peut être interprété par ailleurs dans un sens large et admettre que la nature et l'orientation de *la relation* peuvent être modifiées non seulement par le maître, mais également par l'élève. Dans cette perspective, on pourrait même dire que l'individualisation de l'intervention pédagogique s'effectue dans les deux sens, celui du maître comme celui de l'élève.

Pour traduire ce cadre en un programme d'études concret, les institutions devront donc tenir compte des nombreux aspects de *la relation*. Au niveau de l'*intervention pédagogique*, elles étudieront vraisemblablement la motivation, la mise en condition, les théories de la non-directivité, le contrôle du travail, l'animation du groupe scolaire, etc.

Au niveau de l'*instrumentation technique*, elles étudieront vraisemblablement l'utilisation des outils scolaires, les méthodes particulières, les techniques de régulation et de supervision, les moyens audio-visuels, etc.

■ ■ ■



1. Les objectifs de la traduction de ce cadre

Deux exemples:

- Préparer le maître à tenir compte des différents rythmes d'apprentissage.

"L'application du règlement no 1 est de nature à supprimer la *classe-degré*, c'est-à-dire ce groupe d'élèves dont le nombre est à peu près constant et qui poursuit, pendant une année scolaire, l'étude des matières d'un degré (ou d'un niveau) donné, sous la juridiction d'un seul professeur.

Quelle solution de rechange prévoit le règlement no 1? Un système souple de *regroupement* des élèves qui entraînera l'instauration progressive du cours élémentaire sans degré.

Cette solution sera réalisable en vertu de la souplesse du programme-cadre de l'école élémentaire, grâce à l'emploi d'un certain nombre de critères pour la formation des groupes de travail destinés à remplacer la classe traditionnelle.

La différence fondamentale entre le système actuel et le système proposé réside dans le fait qu'il ne s'agit plus de constituer, *une fois pour toutes*, au *début* de l'année scolaire, une classe dont les élèves, quel que soit leur âge, sont relativement comparables au point de vue du rendement scolaire et des aptitudes intellectuelles. Le système préconisé vise à promouvoir, au sein des groupes *de même âge*, la formation, *aussi souvent que l'exige le progrès des élèves*, de différents groupes de travail constitués à partir de critères qui tiennent compte des exigences de la formation intégrale de chaque enfant.

De plus, ces groupes de travail sont *instables* en ce sens qu'ils ne sont pas formés *une fois pour toutes* et qu'ils ne sont pas constamment formés *des mêmes élèves*.

Il ne s'agit plus de mener une classe-degré X, d'un point Y du programme à un point Z du même programme, dans un laps de temps donné. Il s'agit de placer des groupes d'enfants en condition d'apprendre à leur propre rythme, en assouplissant jusqu'à la limite du fonctionnel, l'organisation des écoles élémentaires." *(Ibid., page 37).*

- Donner au maître les connaissances théoriques et pratiques relatives aux différents critères de formation des groupes de travail.

"Le "personnel académique" de chaque école a la responsabilité d'établir collectivement les critères de formation des groupes de travail au sein de son école. S'il peut être nécessaire d'adopter - en raison de certaines exigences administratives - des critères généraux de formation des groupes de travail pour l'ensemble des écoles d'une même commission scolaire, il paraît, cependant, souhaitable que, pour des fins de travail quotidien, une grande liberté soit laissée au personnel de chaque école dans le choix et l'application de critères particuliers qui tiennent compte des caractéristiques de la clientèle étudiante de chaque école." (*Ibid., page 40*).

II. Les modalités de la traduction de ce cadre

L'étudiant-maître qui s'engage dans une formation professionnelle spécifique au niveau élémentaire, doit connaître la clientèle aux besoins de laquelle il aura à répondre plus tard. Avant même de prendre contact avec des techniques d'intervention des méthodologies particulières ou des instruments didactiques, il lui est nécessaire de posséder une connaissance fondamentale de l'enfant - connaissance qui, tout en se précisant par la suite (passage d'une photographie fixe à une vue animée), lui donne des schèmes de référence auxquels il pourra faire appel tout au long de sa formation.

La clientèle se divise ici en deux éléments:

- l'enfant
- le groupe

Il est évident que, sous ces chapitres, se retrouveront tous les cours ayant trait au développement affectif, intellectuel et social de l'enfant, comme à la sociologie du groupe scolaire, etc.

Il est probable par ailleurs que, devant le problème posé: "Comment mettre un étudiant-maître en condition de se sensibiliser à la réalité d'un enfant de façon significative", de nombreux formateurs de maîtres voudront se pencher sur des approches pédagogiques nouvelles.

On peut donner des cours théoriques sur l'évolution de l'enfant, recueillir des témoignages de spécialistes, utiliser des documents audio-visuels montrant un groupe en activi-

té, visiter une institution équipée pour accueillir une clientèle spécifique, ou encore entrer en contact direct avec des enfants, par l'intermédiaire de diverses techniques d'observation (Case-work, constitution du dossier psycho-pédagogique d'un élève, etc.).

Cette approche peut se faire durant la période scolaire, mais également en dehors, dans un parc de jeux ou un camp d'été.

L'enfant, avec ses caractéristiques qui se modifient tout au long de l'évolution de sa personnalité, n'est pas l'unique sujet d'étude du présent cadre. *La clientèle* est un terme générique qui peut être appréhendé dans diverses optiques, par le truchement des données statistiques, de l'analyse socio-économique et démographique, de l'organisation scolaire, etc. Il n'est certes pas déraisonnable de penser qu'un enseignant doit posséder une information de base sur le milieu social dans lequel il est appelé à travailler, le taux de croissance de la population scolaire, sa distribution selon les régions, sa physionomie culturelle et ethnique, etc.

Cette clientèle, selon l'article 3 du règlement no 1, est divisée au début de chaque année scolaire en plusieurs groupes selon l'âge des élèves en présence. Elle est ensuite répartie en groupes de travail selon les critères déterminés en commun par le personnel académique du cours élémentaire de l'école.

L'application de cet article est donc de nature à supprimer la classe-degré, et à la remplacer par un système souple de regroupement des élèves, qui entraînera l'application progressive du cours élémentaire sans degrés.

Les institutions de formation des maîtres devront tenir compte, dans l'élaboration de leur programme d'étude, que la

liberté de l'enseignant est ici fonction de sa capacité d'effectuer l'interprétation pédagogique des rouages de l'organisation scolaire. La corollaire de cette liberté, par ailleurs spécifique au système québécois, est que le pouvoir de décision ne varie pas proportionnellement au rang hiérarchique, mais par rapport à la maîtrise professionnelle des divers mécanismes de changement.

Dans le problème qui nous occupe, le regroupement de la clientèle scolaire d'une école doit être fait par son personnel académique, qui a donc la charge d'établir collectivement les critères de formation des groupes de travail. Lorsque l'étudiant-maître entrera dans la carrière, il sera appelé à participer à l'élaboration de ces critères. C'est dans cette perspective que nous prétendons que si sa connaissance de la clientèle est insuffisante, sa liberté de choix en sera d'autant réduite.

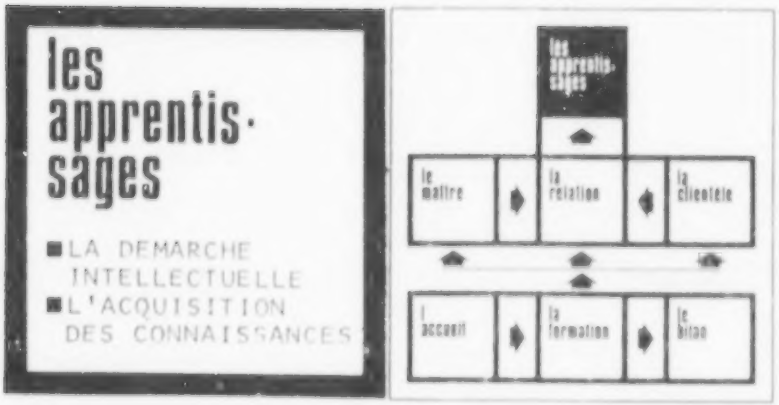
La clientèle peut également être étudiée sous l'angle du groupe scolaire, qui se présente ici de façon très différente de celui du niveau secondaire. Que ce soit le groupe-classe avec un titulaire unique ou le groupe de travail dans un système de "team teaching", l'unité spécifique d'une communauté restreinte demeure comme le creuset où l'enfant développera sa sociabilité et effectuera les apprentissages du travail en équipe.

Le groupe scolaire n'est pas le total anonyme de l'addition de tous les membres qui le composent. Il a une personnalité qui lui est propre, une histoire, des coutumes, un langage. Le maître peut en être exclu ou, au contraire, en être un des éléments essentiels. C'est un problème auquel les formateurs de maîtres peuvent répondre, en effectuant la traduction de

ce cadre en un programme d'études détaillé.

Encore une fois, il ne s'agit pas de définir ici le contenu de ce cadre, mais de suggérer que l'expérimentation permet à ceux qui sont intéressés une marge de manoeuvres et de liberté sans précédent.

■ ■ ■



I. Les objectifs de la traduction de ce cadre.

Deux exemples:

- Préparer le maître à une nouvelle finalité du cours élémentaire.

"Désormais, comme on l'a déjà expliqué, l'enseignement élémentaire doit poser les fondements d'une formation qui se prolongera au-delà de l'élémentaire. Il doit fournir les outils indispensables au développement futur de l'enfant. Son rôle n'est donc pas - comme il a pu l'être historiquement - de dispenser le plus de connaissances possible dans le plus grand nombre possible de disciplines. Il doit viser plus à la *formation fondamentale* qu'à la *formation encyclopédique*, plus à la *formation* qu'à l'*information*.

Selon la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, l'enseignement élémentaire actuel est trop lent. A cause, sans doute, de la nature et de la multiplicité des contrôles de l'enseignement, de la méconnaissance ou de l'ignorance des nouveaux objectifs particuliers de l'école élémentaire, l'enseignement,

à ce niveau, est lourd de répétitions, de récapitulations, d'examens, de travaux que la tradition explique mais que la psychologie et la pédagogie modernes ne justifient pas.

Aussi bien, une revision du programme et une meilleure intelligence de celui-ci, une réaction contre l'encyclopédisme et le formalisme permettront d'assurer à l'enseignement élémentaire un rythme plus rapide, plus stimulant pour l'élève et le maître. Dans ces conditions, il est certes possible de réduire le cours élémentaire à 6 ans.

Hier, l'école élémentaire devait poursuivre, outre sa fin générale, c'est-à-dire le développement physique, intellectuel, affectif et social des enfants, une fin très particulière: préparer la masse des enfants à gagner leur vie. Demain, plus encore qu'aujourd'hui, l'école élémentaire sera déchargée de cette fin particulière. Elle devra en assumer une autre: préparer les enfants à entreprendre des études secondaires." *(Ibid., pages 38 et 39).*

■ Préparer le maître à l'interprétation pédagogique d'un programme cadre.

"On ne peut plus, désormais, concevoir un programme d'étude cataloguant les diverses *matières* par *degré* , d'une façon aussi rigide qu'on l'a fait jusqu'à maintenant. Dorénavant, en raison même de l'objectif du règlement no 1, qui préconise une organisation scolaire centrée sur le progrès continu de chaque enfant, le premier caractère du programme offert par l'école élémentaire sera sa *souplesse*.

Cependant, entre une répartition minutieuse et rigoureuse des matières dans un *programme-catalogue* publié par le ministère et l'absence totale d'indications émanant des autorités scolaires, il y a place pour un *programme-cadre* prévoyant certains jalons de nature à guider les maîtres et à assurer le bon fonctionnement des écoles.

Dans la perspective d'une réforme pédagogique en profondeur, "il faut éviter d'édicter un programme trop détaillé qui semblerait concevoir l'enseignement comme la transmission d'un certain nombre d'informations précises et cataloguées. Les grandes lignes étant indiquées, il faut accorder une certaine latitude au maître dans le traitement de la matière, l'inciter ainsi à une préparation de classe plus personnelle, mieux adaptée à son groupe d'élèves. Ce n'est pas un *programme-catalogue*, mais un *programme-cadre* qui corrigera les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé que nous avons connu."

Le programme de l'école élémentaire proposé par le rapport Parent et dont le ministère s'inspirera pour reviser le programme actuel de l'école élémentaire prévoit deux *grandes étapes* correspondant, substantiellement, aux stades observés au développement mental de l'enfant.

-la première est consacrée à l'apprentissage des techniques d'expression: lecture, écriture, langage, calcul, arts.

-la seconde, tout en continuant la tâche déjà entreprise, est consacrée à l'exploration systématique du milieu physique et humain de l'enfant, par l'histoire, la géographie, les sciences.

Quant à la formation physique, civique, morale et religieuse, elle doit évidemment se poursuivre tout au long de ces deux étapes, selon un programme très *souple*, d'autant plus que ces matières se prêtent assez mal à des répartitions même simplement indicatives. L'évaluation de la situation d'un enfant à l'égard de ces matières, ne peut guère faire l'objet que d'appréciations qualitatives de la part des maîtres." *(Ibid., pages 31 et 32).*

II. Les modalités de la traduction de ce cadre.

De tous les cadres du programme, *LES APPRENTISSAGES* est celui dont le contenu sera le plus spécifique au niveau d'enseignement choisi. Dans l'hypothèse où ce programme-cadre serait appliqué à la formation des maîtres du niveau *secondaire*, le traitement réservé par une institution aux cadres *LE MAITRE*, *LA RELATION* et *LA CLIENTELE* pourrait ne présenter que des différences mineures avec l'approche pédagogique choisie pour l'option élémentaire.

Par contre, le cadre sur *LES APPRENTISSAGES* aurait vraisemblablement un contenu très dissemblable. Les objectifs de l'enseignement secondaire se différencient en effet nettement de ceux de l'élémentaire, ce dernier niveau devant poser les fondements d'une formation qui n'est plus terminale, mais est appelée à se prolonger vers des études supérieures.

Les implications de cette nouvelle finalité pour la formation professionnelle des maîtres devront être dégagées par les institutions, en vue de l'élaboration de leur programme d'étude.

Si, au cours secondaire, l'intervention d'un maître d'histoire doit être basée en premier lieu sur sa compétence professionnelle dans cette discipline particulière, il peut être légitime de croire que l'intervention du titulaire de classe

à l'élémentaire peut consister davantage à dégager la ligne historique des événements et des choses qui entourent l'enfant, en vue de développer son *sens de l'histoire*, c'est-à-dire, une partie fondamentale de sa culture.

Deux éléments principaux composent le cadre *LES APPRENTISSAGES*.

- *La démarche intellectuelle* de l'enfant que le maître doit structurer, guider, renforcer tout au long du déplacement de l'esprit vers le savoir. Un pédagogue a résumé l'ensemble de la tâche de l'enseignant à cet égard par les mots: *Apprendre à apprendre*. Certains formateurs de maîtres pourront ajouter: *Apprendre à changer*, alors que d'autres interpréteront différemment leur action en vue de préparer le maître à structurer la démarche intellectuelle de ses futurs élèves.
- *L'acquisition des connaissances*

On peut présumer que le nouveau programme de l'enseignement élémentaire ne se présentera pas sous la forme d'une énumération de notions scolaires, dans un ordre rigoureux. Le maître aura une part importante dans l'interprétation pédagogique de certains grands thèmes, de façon à tenir compte des intérêts, des besoins, des aptitudes réelles de tel ou tel enfant. Mais, il va sans dire que le programme comportera toujours une certaine quantité de notions et d'habiletés à faire acquérir, c'est-à-dire, des matières à assimiler ou à maîtriser.

Nous pouvons prévoir que les différences les plus marquées entre les diverses traductions du programme-cadre du Projet REPERES par les institutions de formation des maîtres, se situeront vraisemblablement à l'intérieur de ce cadre, dans le partage des activités de formation pour la *démarche intellectuelle* et l'*acquisition des connaissances*. Sans doute, un

tronc commun se retrouvera dans tous les différents programmes, concernant notamment l'acquisition des matières-outils. Mais, par delà ces fondements de la connaissance, il reste une marge considérable pour porter l'accent sur les divers autres aspects de la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire. C'est d'ailleurs cette variété de formes dans les programmes expérimentaux qui caractérise le Projet REPERES.

■ ■ ■

le projet **repères**

annexe 3

le projet repères

REGLEMENT NO 4
RELATIF AU PERMIS ET AU BREVET D'ENSEIGNEMENT

1. L'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Education est décernée par le ministre et elle prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement.

2. Le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 13e année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation.

La durée et la nature de ce programme varient selon le niveau et les champs d'enseignement auxquels le candidat se destine.

Cependant, ce programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique.

3. Le permis est valide pour une période de cinq ans. Il donne droit d'enseigner durant deux de ces cinq années dans une institution reconnue pour les fins du présent règlement. Exceptionnellement, ce droit pourra être prolongé d'une année.

4. Le brevet d'enseignement est décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné durant deux ans, conformément à l'article 3, est jugé compétent.

5. Pour l'application du présent règlement, le ministre de l'Education constitue un Comité de la formation des maîtres qu'il doit consulter dans les matières énumérées à l'article 6.

Les membres du comité sont nommés pour une période déter-

minée. Un tiers d'entre eux sont nommés après consultation des associations ou organisations les plus représentatives des enseignants; un tiers sont nommés après consultation des institutions où sont dispensés des programmes approuvés de formation des maîtres.

6. Sous réserve des dispositions de l'article 28 de la Loi du Conseil supérieur de l'Education, le Comité de la formation des maîtres est chargé de recommander au ministre des critères relatifs aux matières suivantes:

- a) La reconnaissance des institutions où le détenteur d'un permis peut enseigner;
- b) La supervision de l'enseignement dispensé par un détenteur d'un permis d'enseigner;
- c) La compétence dont le détenteur d'un permis doit faire la preuve pour obtenir un brevet d'enseignement et les modes d'évaluation de cette compétence;
- d) La suspension ou le rétablissement du brevet d'enseignement;
- e) L'approbation des programmes de formation des maîtres;
- f) La reconnaissance des institutions où sont dispensés les programmes de formation des maîtres;
- g) Le recyclage et le perfectionnement des maîtres.

Le comité est aussi chargé de faire des recommandations concernant la nomenclature et la terminologie des permis des brevets d'enseignement.

7. Le détenteur d'un brevet d'enseignement émis en vertu des règlements antérieurs conserve les droits attachés à tel brevet.

8. Le présent règlement entre en vigueur, en tout ou en partie, aux dates déterminées par le ministre.

Approuvé par l'arrêté en conseil no 591, le 30 mars 1966.

- - -